

Т. М. Дадаева, И. М. Фадеева

РЕФОРМА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПАРАДОКСЫ И ТУПИКИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Исследование эффектов реформирования высшей школы дается с точки зрения конфликтологического подхода на основе оценок преподавателей, их восприятия собственного социально-экономического статуса и престижности профессии. Социальное неравенство как средство существования иерархических структур вузов и социальная депривация части преподавателей, наблюдаемая в провинциальных вузах низкоресурсных регионов, выявляет неэффективность системы управления, снижение устойчивости социального пространства вуза, ухудшение психологического самочувствия преподавателей, истощение потенциала действия «неденежной академической ренты» и роста среднего класса.

К л ю ч е в ы е с л о в а: социальная трансформация, реформы, дисфункции высшей школы, социально-экономическая поляризация кадровой структуры вузов, отчуждение от труда, маргинализация преподавателей, псевдореформы.

T. M. Dadaeva, I. M. Fadeeva

Reform of the higher school: paradoxes and institutional changes stubs

Studying the effects of the higher school reform is given from the point of view of conflict analytic approach based on the teacher's opinions, their perceptions of own socio-economic status and profession prestige. Social inequality as a way of existence of universities hierarchical structures and teacher's social deprivation observed in the low income regions provincial universities reveals the ineffectiveness of the control system, reducing the stability of the institution's social space, the deterioration of teacher's psychological well-being, the exhaustion of the action potential non-monetary academic rents and growth of the middle class.

K e y w o r d s: social transformation, reform, dysfunction of the graduate school, socio-economic polarization of the universities staff structure, alienation from labor, the teacher's marginalization

Реформы последних двадцати лет в российском обществе отразились на функционировании и развитии высшей школы. Существующие в прессе и научной периодике дискуссии высвечивают самые разные грани проблемы институциональных изменений. Основным фокусом реформирования последнего десятилетия стала стратегия интеграции отечественной высшей школы в европейское образовательное пространство и модернизация системы высшего образования по либерально-западным образцам. Поскольку любое институциональное изменение по своему характеру является социальным, то оно затрагивает (включает) изменения либо самой системы в целом, либо внутри нее (т. е. ее элементов, связей и т. д.). Типы изменений системы многообразны и различаются в зависимости от того, какие аспекты и фрагменты изменяются (это могут быть конечные элементы, взаимосвязи элементов, функции элементов, границы, подсистемы, окружение) [10, с. 21–22].

Что же изменилось в отечественной системе высшего образования за последние десять лет?

Была ли достигнута цель модернизации и какой ценой? Формально была осуществлена дифференциация вузов по различным категориям (федеральные, национальные исследовательские университеты, реализующие программу повышения конкурентоспособности и т. п.), предоставлены широкие полномочия в определении стратегии их развития и распределении бюджета, модернизирована инфраструктура, улучшена материально-техническая база, сделан переход на двухуровневую, а с 2013 г. согласно ФЗ «Об образовании в РФ» — на трехуровневую систему высшего образования, расширились возможности для академической мобильности и интернационализации вузов, изменились критерии оценивания образовательных достижений студентов и труда преподавателей (балльно-рейтинговая система) и др. При этом изменениям подверглись и функции преподавателей (усложнение и расширение), взаимоотношения в системах «преподаватель — студент» (либерализация) и «преподаватель — администратор» (бюрократизация, ужесточение контроля,

увеличение отчетности), стирание границ между нормами, обязанностями и правами, то есть между элементами должного и необязательного в структуре профессионального функционала (возрастание числа поручений), возникающего в результате административного принуждения.

Любое реформирование подразумевает наряду с положительными эффектами от изменений некоторые издержки (их величина не должна превышать оптимальные параметры). Идеальная модель реформ предполагает систему мониторинга результатов и процессов, своевременную их коррекцию. Как пишут А. К. Ключев и Е. А. Князев, «достижение цели предполагает наличие критериев (измерителей), которые позволили бы определить, достигнута ли цель и в какой степени» [4, с. 9], а без измерителей сложно оценить результаты проделанной работы (реформирования) и объективно контролировать процесс. Качество конечных элементов, подвергшихся изменениям, и определяет эффективность реформ. В контексте изменений высшей школы конечными элементами являются: образовательный процесс, его инфраструктура и кадровое обеспечение, уровень владения выпускниками вузов профессиональными компетенциями и их трудоустройство по профессии, квалификация преподавателей и качество их жизни (заработная плата, удовлетворенность трудом и др.), выполнение социального заказа в части формирования профессиональной структуры общества и т. п.

Динамика процессов в высшей школе во многом определяется социальной трансформацией нестабильного общества. Элементы социальной структуры по-своему влияют на трансформационные процессы, причем интенсивность и направленность активности разных общественных групп различны. Они определяются возможностями воздействия на процесс изменения, обусловленными их местом на стратификационной шкале, принадлежностью к выигравшим/проигравшим в результате общественных перемен, структурой ценностей, потребностей, интересов, мотиваций [2, с. 176].

Поскольку профессиональное сообщество преподавателей несет ответственность за качество подготовки, за воспроизводство академических традиций и ценностей, в конечном итоге и за интеллектуальный, научный генофонд страны, постольку все проводимые изменения высшей школы должны осуществляться с их согласия. Реформа российской высшей школы уже много лет проводится «сверху», осуществляется без

санкции профессиональной корпорации, не имея на этапе принятия решения общественной рефлексии относительно характера и направлений реформы. Отсутствие должной рефлексии в общественном сознании явилось рычагом отторжения данного процесса от основных акторов. Радикально меняющийся институт создает сложности своего собственного функционирования и управления, что порождает патологию социальных связей и взаимодействий, требующих корректирующих институциональных действий.

Прямое заимствование западных примеров при реформировании не всегда оказывается приемлемым для российского общества в силу его ментальности. Попытки воспроизведения даже лучших образцов не имеют той результативности, которая наблюдается в стабильных обществах [9, с. 29]. Кроме того, возрастающая неопределенность целей, задач, механизмов и т. д. и социальная незащищенность основных акторов реформ ведет к их неуспешности, латентному противостоянию на различных уровнях (между профессиональной корпорацией университета и ее администрацией; между администрацией вуза и управляющим ведомством).

«Экономический преподаватель»: учить нельзя зарабатывать

Рынок как технология воспроизводства капитала ставит вузы в положение подчинения к нему. Университеты становятся обслуживающими рынок институциональными формами, и рыночные отношения все глубже проникают в структуру университетских практик, диктуя новые правила для функционирования вузовских сообществ, актуализируя функцию полезности. Соглашаясь с мнением О. Н. Козловой, что «оформление глобального рынка образовательных услуг требует дальнейшей реорганизации мира университета, решения в нем проблемы стандартизации, выработки общих критериев, норм качества» [5, с. 80], которые формально задаются рамками Болонского процесса, следует признать, что декларируемые принципы тем не менее оказались нереализуемыми в условиях российских реалий.

Реформа высшей школы в России затронула функции института высшей школы, важнейшими из которых являлись социализация (воспитание) и просвещение. Утрата приоритетов данных функций привела к тому, что образование стало пониматься как услуга и к нему стали применяться те же требования, что и к товару.

Для общества это имеет негативные последствия: на выходе из высшей школы оно получает специалиста, лишенного способности к этической рефлексии жизни, системы гуманистических ценностей, модели поведения которого носят потребительскую направленность. Кроме того, товарно-денежные отношения в высшей школе могут стимулировать профанацию, симулирование образованности и творчества. Продажа знания в виде интеллектуальной собственности и образования в виде услуги ведет к отчуждению от производителя этих знаний и услуг (по К. Марксу), выделению из мира университета и переходу на «глобальный рынок высокоразвитого человеческого капитала» [5, с. 82]. Однако отказ от воспитательной функции образования (что было характерно для советской модели) снимает ответственность с производителя знаний за его качество и применение. В западных обществах эта проблема нивелируется за счет наличия правового поля, развитых структур гражданского общества, чего пока нельзя сказать про Россию.

Противоречивый характер радикальных либеральных реформ обусловлен игнорированием взглядов, мнений, оценок потребителей (населения, профессионального сообщества, работодателей и др.) в отношении продукта-результата этих реформ. Социальная эффективность реформирования зависит от четкой и понятной постановки цели, задач, определения механизмов их достижения и выделения ресурсов. Цели и задачи реформирования высшей школы не коррелируют с потребностями российского общества (отсюда «утечка умов и капиталов») и до настоящего времени не принимаются преподавателями высшей школы. При внешней форме согласия преподаватели в подавляющей своей массе выражают латентный протест. На уровне администрации (вуза, факультета), поскольку действует авторитарный механизм и происходит навязывание форм и методов реформирования, видимых признаков несогласия не наблюдается. На уровне же профессиональной коммуникации обнаруживается вербальное недовольство реформами, преподаватели нередко высказывают негативные оценки не только происходящего, но и любых нововведений администрации, которая не пытается решать проблемы с учетом существующих ограничений прежней системы высшего образования, а продолжает «ломать систему» в угоду чьих-то интересов. Следствием этого является не только психологическое отторжение любых нововведений, но и порой их саботирование.

Модернизация высшей школы навязывается политическим контекстом как интеграция в единое европейское образовательное пространство, латентная цель которой — приобщение к европейским либеральным культурным образцам и ценностям, воспроизводство определенного типа культуры. Но весь вопрос в том, нужно ли это нашей стране и ее гражданам? По-видимому, это нужно было Европе, для того чтобы легализовать отток профессиональных кадров из России и лишить российский рынок труда конкурентных высококвалифицированных специалистов. Стратегически европейское общество заинтересовано в этом, поскольку демографический кризис ускорил процессы старения европейских наций и отток молодых кадров из стран Восточной Европы (в том числе и из России) в какой-то степени смягчает этот процесс. Но что это дает нашей стране? Ответ очевиден: углубление демографических проблем, сопряженных с потерей профессионалов, обесценивание и замещение собственных культурных традиций и образцов псевдокультурными моделями (отрицание своего и восхваление всего западного).

Новый бедный класс

Как отмечают известные специалисты в области высшего образования, ни один университет в мире не может успешно функционировать без преданных своей работе преподавателей, получающих адекватное вознаграждение [3, с. 9]. При всей сложности академической деятельности условия найма должны предусматривать такую структуру карьеры, которая способна привлечь и удерживать лучших преподавателей и исследователей, стимулировать их к максимально эффективному труду.

В развитых странах преподаватели вуза являются ядром среднего класса, представляя четвертичный сектор экономики, куда входят такие отрасли, как наука, научно-исследовательский и опытно-конструкторский сектор, образование, культура, финансовая деятельность, консалтинг и т. п., работники четвертичного сектора ядра среднего класса на 90 % состоят из профессионалов. По мнению ведущих социологов, профессионалы, занятые в бюджетных отраслях четвертичного сектора экономики, являются своего рода «лицом» ядра российского среднего класса [7, с. 36]. В менеджменте развитых стран принято создавать у среднего класса заинтересованность в работе не только, а подчас даже не столько материальными стимулами, сколько

чувством сопричастности и ощущения своей «миссии» [7, с. 47]. Особенно это актуально для преподавателей высшей школы. Но они, к сожалению, оказались в группе отчуждения от труда, с ощущением невозможности влиять на происходящее и восприятием себя как «винтика». Это отчуждение неизбежно приводит к росту значимости материальных мотиваций (главное — высокая зарплата) в ущерб содержательным мотивациям труда. «Эти изменения опасны по своим социально-экономическим последствиям, поскольку качество работы руководителей и профессионалов, основная часть которых входит в ядро СК (среднего класса. — *Авт.*), особенно сильно влияет на конкурентоспособность страны и жизнь в ней каждого человека, именно они работают в органах управления страны, учат и лечат россиян, создают то информационное поле, в котором они живут, определяют успешность развития промышленности и финансовой сферы России и т. д.» [7, с. 48]. Исходя из функций, которые выполняют преподаватели, помимо обучающей крайне важны функции формирования и трансляции системы ценностей цивилизованного общества.

Что же представляет собой ядро среднего класса — преподаватели вузов — с экономической точки зрения? В условиях рыночной экономики, когда высшая школа все больше приобретает черты субъекта рынка, преподаватель вуза остается за его бортом. Например, заработки «рядовых» представителей академического сектора (не являющихся высокопоставленными административными работниками), как правило, заметно ниже их рыночной величины, т. е. тех заработков, которые они могли бы иметь в рыночном секторе экономики. Несмотря на то что некоторые исследователи отмечают устойчивость кадровой структуры вузов и отсутствие массового оттока из сферы науки и образования благодаря действию неденежной академической ренты (куда входят такие показатели, как внутреннее удовлетворение от творческого труда, академическое признание, академическая свобода, высокая репутация академического труда в обществе) [1, 6], она оказалась применима в отношении очень узкого числа преподавателей престижных вузов (в основном столичного региона), которые находятся в условиях инерционных процессов влияния неденежной академической ренты. Как верно отметил Е. В. Балацкий, «неденежная академическая рента с 1990-х гг. начала быстро испаряться» и уже к 2000-м гг. ее диссипация привела к почти полному обнулению

[1, с. 153]. Для большинства вузов провинции действуют совершенно другие механизмы, где уровень денежной академической ренты определяет статусность элементов неденежной ренты. Неадекватная труду заработная плата профессорско-преподавательского состава (ППС) в большинстве российских вузов и ограниченность предложения на рынке высокопрофессионального труда не способствуют внутреннему удовлетворению от работы и не создают высокой репутации академического труда в обществе потребления, что ведет к дисфункции института, оттоку конкурентоспособных преподавателей провинциальных вузов в вузы столицы или мегаполисов, а из данных вузов — в другие сектора экономики и за пределы страны.

В настоящее время существует глубокая социально-экономическая поляризация, при которой менеджмент университета представляет группу богатых и состоятельных, а «рядовое» профессорско-преподавательское ядро — бедных и маргиналов. Самая высококвалифицированная группа — доктора наук — по уровню дохода едва дотягивает до срединного слоя среднего класса, а значительная часть преподавателей стабильно находится в категории бедных (по среднедушевому доходу в семье). Самый маргинализированный слой — преподаватели без ученой степени, к ним примыкают кандидаты наук среднего возраста, семейные (когда оба супруга работают в бюджетной сфере), разведенные, матери-одиночки, имеющие несовершеннолетних детей. Складывающаяся ситуация глубокой социальной депривации в высшей школе, утрата прежних стабильных социальных позиций преподавателя, его невысокий (а порой и просто низкий) уровень жизни оцениваются многими коллегами как фатальное разрушение институциональных основ вузовской системы, приводящее к статусной рассогласованности, снижению творческой активности, разрушению связей и мотиваций для взаимодействия внутри социально-профессиональной общности. Для анализа экономического статуса преподавателей рассмотрим оценки респондентами финансового положения семьи через уровень потребления, полученные в ходе опроса, проведенного в 2011 г. в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева по квотно-пропорциональной выборке ($n = 126$) (см. табл. 1).

Большинство преподавателей (36,3 %) при суммарной оценке финансового положения семьи составили группу бедных; при субъективной оценке около 39 % отнесли себя к низшему

Оценка преподавателем финансового положения семьи, %

Показатель	%
Денег вполне достаточно, чтобы вообще ни в чем себе не отказывать	3,2
Покупка большинства товаров длительного пользования (холодильник, телевизор и др.) не вызывает трудностей, однако покупка квартиры, автомашины сейчас недоступна	28,2
Денег достаточно для приобретения необходимых продуктов питания и одежды, но более крупные покупки приходится совершать в кредит	28,2
Денег достаточно для приобретения необходимых продуктов питания и одежды, более крупные покупки приходится постоянно откладывать на неопределенное время	29,0
Денег сейчас хватает только на приобретение продуктов питания	7,3

слою общества. К низкодходным относит себя почти треть опрошенных (28,2 %) и столько же — к состоятельным (28,2 %). Субъективно к среднему классу отнесли себя 57,3 %, что коррелирует с суммарным показателем двух групп по уровню финансового положения (56,4 %). К богатым отнесли себя 3,2 % преподавателей (субъективно — 3,8 %), к слою бедных — более трети респондентов.

Россия стала практически единственной страной в мире, где заработки университетского профессора меньше заработков школьного учителя. По московскому региону, цитируя мэра Москвы С. С. Собянина, среднемесячная заработная плата школьного учителя в 2014 г. приблизилась к 70 тыс. руб. и многие педагоги вузов теперь завидуют учителям и переходят работать в школы [8]. Публичное озвучивание подобных высказываний не может не привести к социальному недовольству ППС, который фактически и готовит будущих учителей к профессиональной деятельности.

Необходимо учесть, что в современных вузах обучаются студенты состоятельных родителей, что в определенной степени усугубляет положение экономически неуспешных (бедных) преподавателей, их психологическое самочувствие и снижает самооценку (усталость от работы отмечают 41,8 % опрошенных). Длительное пребывание в низкостатусной группе вызывает агрессию по отношению к более обеспеченной группе студентов, находящейся в зависимости от них. Социальная депривация высококвалифицированного слоя вызывает межпоколенные противоречия, когда молодежь не видит перспектив обучения в аспирантуре и докторантуре, что на макроуровне приводит к нарушению воспроизводства

кадров. По нашим наблюдениям, в высшей школе остаются либо самомотивированные личности, энтузиасты своего дела (которых с каждым годом все меньше), либо случайные люди, которые не востребованы в высокооплачиваемых сферах.

Преподаватель-многостаночник, или Как работает вузовский квазирынок

В российских вузах остаются достаточно высокими показатели учебной нагрузки (в большинстве вузов она находится на уровне 880–890 академических часов) и практически отсутствует зависимость ее объема от академической должности (дифференциация учебной нагрузки между профессорами, доцентами и младшими преподавателями минимальная). При том что требования администрации вузов в части научно-исследовательской деятельности, публикационной активности, индекса цитируемости, увеличения заявок на гранты и количества защищенных диссертаций (кандидатов и докторов наук) только повышаются, что ведет к неопоставимой перегрузке преподавателей. Возникает еще одно противоречие, связанное с необходимостью обновления образовательных технологий и интеграции международных стандартов в преподавание. Несмотря на форсированное повышение квалификации преподавателей, массового внедрения новых образовательных технологий в вузах не происходит из-за элементарного отсутствия современной инфраструктуры (оборудованных аудиторий, лабораторий, современной компьютерной техники, качественных программных продуктов), при этом практика неучастия ассистентов

в проведении занятий ставит профессора в положение «обслуживающего персонала».

Внедрение системы стимулирующих надбавок по итогам рейтингов преподавателей явилось вузовским ноу-хау последних лет (чаще всего критерии и условия проведения рейтинга не отражены в индивидуальных контрактах). Что же мы имеем в реальной практике? Формирующиеся в вузах системы стимулирования преподавателей не соответствуют реальной трудоемкости, бюджет стимулирующих надбавок часто распределяется в интересах вузовской администрации (завкафедрами, деканов, проректоров), тем самым поддерживая и так достаточно высокий статус. Получается, что, с одной стороны, преподаватель становится заложником неадекватных критериев стимулирования, а с другой — заложником порядка, поддерживающего иерархическую структуру вуза, отсутствия контроля за действиями вузовского менеджмента. В вузах показателями академического признания являются уровень лекций и практических занятий, цитирование статей и книг, публикационная активность преподавателя, при этом качество преподавания и оценка образовательной деятельности преподавателя студентами, как правило, выпадает из поля этого рейтинга.

Система стимулирования в российских условиях имеет ряд особенностей, которые вызывают недоумение. Во-первых, система непрозрачна, а как известно, непрозрачность и социальная несправедливость выступают мощными демотивирующими факторами. Руководство не предоставляет информацию о сумме, выделяемой в вузе каждому факультету на стимулирование, о принципах «монетизации» баллов (перевод баллов в рублевый эквивалент на разных факультетах может варьироваться, изменяясь в разы). Во-вторых, руководство в условиях финансовых ограничений всегда может оправдаться и распределить надбавки по своему усмотрению или всем поровну, вне зависимости от индивидуальных рейтингов преподавателей (поэтому и отсутствует доверие к данной системе). В-третьих, существует несоответствие «стоимости» отдельных показателей реальным затратам по их выполнению (например, подготовка статей для иностранных высокорейтинговых журналов, международных грантов занимает несколько месяцев работы, а публикация результатов требует не только высокого уровня компетентности, но и существенных материальных затрат, однако высокие показатели рейтинга можно набрать

менее затратными формами — публикацией нескольких статей совместно со студентами, ведением кружка, профориентационной или кураторской работой).

При этом дифференцированный подход проявляется как в системе приоритетности тех или иных направлений подготовки внутри вуза, так и в зависимости от территориального расположения вуза (столичные вузы, вузы регионов высокого, среднего или низкого достатка) и его статуса. При существенной социально-экономической региональной поляризации базовая ставка преподавателя, «привязанная» к среднемедианной по региону, за один и тот же труд может отличаться в 4–5 раз (при этом наблюдается еще и внутривузовская поляризация). Так, в университете оклад доктора наук в должности профессора кафедры в начале 2014/15 учебного года в ряде регионов составлял 20 тыс. руб., а кандидата наук в должности доцента — 13 тыс. руб. Низкий уровень оплаты труда на постоянном месте работы в сочетании с высокой загруженностью создают отрицательные стимулы к научной деятельности. Согласно данным Я. И. Кузьмина и М. М. Юдкевич, именно материальный фактор вынуждает ППС заниматься дополнительной работой (62,4 %): преподаванием в других вузах (35,9 %) и на курсах для поступающих (12,2 %), репетиторством (22,2 %), от чего страдает качество образовательного процесса в основном вузе [6, с. 93].

Различные социокультурные и экономические функции вузов (в том числе подготовка специалистов для рынка труда, повышение общего уровня культуры, развитие науки и стимулирование инноваций) сильно нивелируются системой управления в них. Академическое сообщество практически отчуждается от системы управления, механизмов распределения ресурсов, выборы руководителя вуза определяются действием политических сил. Процедура отчетности руководства вузов перед коллективом носит формальный характер, а личное общение с ректором порой является самостоятельной проблемой, зависит от фактора лояльности к преподавателю. Нивелировка академического признания и нарушение меритократических принципов вытесняют из вузовской системы наиболее талантливых людей, делая значимыми внеакадемические ценности — услужничество, протекционизм, клановость и, как результат, непрофессионализм. Высокая концентрация в вузовском менеджменте носителей неакадемических

Прогноз влияния исследовательского статуса университета, %

Показатели	Уровень			Затрудняюсь ответить
	повысится	не изменится	понижится	
Исследовательская культура	42,0	39,5	0,0	18,5
Престижность вуза	68,3	23,3	0,0	8,3
Устойчивость вуза	50,4	33,6	0,8	15,1
Престижность профессии	27,1	55,9	5,9	11,0
Удовлетворенность работой в целом	19,5	46,6	10,2	23,7

ценностей фактически разрушает систему и подрывает ее авторитет в обществе.

давление (27 %), низкую востребованность результатов работы (18,5 %).

Микроуровень социологической рефлексии

Любые реформы имеют свои последствия и влияние не только на институциональном, но и на микроуровне социума. В частности, для высшей школы таким уровнем является осознание реформ и их восприятие (с точки зрения установок, интересов, ценностных ориентаций) субъектами (преподавателями, сотрудниками, студентами). По результатам исследования 72 % преподавателей, высказывая положительное отношение к исследовательскому статусу университета, ожидали следующих изменений: роста напряженности своего труда (58,1 %), усиления конфликтности (29,8 %) и безразличия (апатии) к проводимым изменениям (15,3 %); лишь незначительная часть указала рост сплоченности (9,7 %). Прогноз влияния исследовательского статуса вуза на различные аспекты (внутренние и внешние) профессиональной деятельности преподавателя и характеристики вуза в целом представлен в табл. 2.

Как видно из таблицы, исследовательский статус вуза по оценкам преподавателей в большей мере повлияет на повышение престижности (68,3 %) и устойчивости (50,4 %) университета в обществе, при этом в меньшей мере — на престижность преподавательской профессии (27,1 %) и удовлетворенность работой (19,5 %). Более того, преподаватели отметили дальнейшее снижение престижности профессии (5,9 %) и удовлетворенности работой в целом (10,2 %). Значительная часть опрошенных главным препятствием в реализации профессиональной карьеры в вузе назвали низкий заработок (66,7 %), неудовлетворительные условия труда (58,2 %), психологическое

«Социальное тело» университета: эффект истощения

Креативный класс, который, по сути, представлен в системе высшего образования, как никто другой осознает всю сложность и драматичность сложившейся ситуации, когда социальные институты в обществе начинают воспроизводить социальные пороки (коррупционные практики, олигархическую модель управления на уровне организации и др.). Вузовская власть, как проводник реформ, становясь олигархической, фактически дистанцируется от преподавателей как носителей низкого экономического статуса, сохраняющих при этом свою высокую квалификацию. Таким образом, проигравшими в результате реформ высшей школы оказываются опытные и высококвалифицированные преподаватели, которые сознательно остались в профессии, считая ее своим призванием. Однако реформы, которые не способствуют в дальнейшем повышению их социального статуса, часто ведут к разочарованию в профессии и в конечном итоге — к оттоку высококвалифицированных кадров из сферы науки и образования. Следствием этого процесса становятся дисбалансы кадрового воспроизводства и образование поколенческих профессиональных лагов. Молодежь, понимая, что на столь ненадежной почве ее карьерные цели могут стать утопическими, все чаще рассматривает вуз лишь как площадку для карьерного старта. Риски псевдореформирования никем не просчитываются, не находятся под контролем интеллектуальной элиты и профессионального сообщества. Отстраненно ведет себя и федеральное ведомство, не принимая каких-либо мер, препятствующих образованию очевидных

парадоксальных ситуаций и тупиков как результата реформ высшего образования.

После года работы университета в исследовательском статусе респондентам было предложено сделать прогноз социальной комфортности профессиональной среды вуза в дальнейшем: 37,3 % считают, что она «не изменится», 28,0 % — «ухудшится», 8,8 % — «улучшится», 25,9 % затруднились ответить. Социальное ощущение перемен, при котором среди отвечающих много затруднившихся дать прогноз, а значительная часть определяет его как негативный, обосновано высокой степенью неопределенности профессиональных перспектив, формализацией среды организации, недоверием к реформаторам и руководству вуза. Выявлена зависимость профессионального неудовлетворения от разного рода факторов, главными из которых респонденты называют тяжелое материальное положение и большое количество обязанностей (по 47,3 %), страх перед сокращением, безработицей (12,7 %), нездоровую психологическую ситуацию в коллективе (9,1 %).

Резюмируя сказанное, необходимо отметить, что эффекты реформ ощущает не только высшая школа, но и все общество. Выпускники вузов испытывают проблемы с трудоустройством, работодатели не совсем понимают, кто такой «бакалавр», преподаватель перестает чувствовать свою профессиональную значимость, попадая в низшую страту социальной структуры общества. При этом появление «новых бедных» в преподавательской среде не является временной фазой, а представляет собой закономерное воспроизводящееся состояние, ставшее результатом неправомерных обменных процессов и осуществления форм организационного порядка, порождающего и поддерживающего социальное неравенство как средство существования иерархических структур вузов. Причем низкая доходность преподавателей не связана с недостатком финансовых ресурсов в высшей школе, а заключается в малоэффективных механизмах их распределения и контроля со стороны ведомства за вузовским менеджментом. Именно такой порядок влияет на конфликтогенность профессиональной среды, рост социальной напряженности в вузовском сообществе, который на фоне

социально-экономического и внешнеполитического кризисов, скорее всего, будет усугублять сложившуюся ситуацию, воспроизводя в вузах негативный психологический фон. При этом миссия социального института высшей школы на уровне государства должна выражаться в выполнении своих функций по приращению человеческого капитала нации, в транслировании государственной идеологии и обеспечении устойчивости социального пространства общества, его гуманизации и сплоченности перед лицом новых вызовов и угроз. В свою очередь, государство должно содействовать повышению уровня социального доверия к высшей школе, возвращению утраченных ею за годы реформ статусных позиций и престижа высококвалифицированного труда преподавателя.

1. Балацкий Е. В. Истощение академической ренты // Мир России. 2014. № 3. С.150–171.

2. Заславская Т. И. Социетальная трансформация российского общества: деятельностно-структурная концепция. 2-е изд., испр. и доп. М.: Дело, 2003.

3. Как платят профессорам? Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов / под ред. Ф. Альтбаха, Л. Райсберг, М. Юдкевич и др.; пер. с англ. Е. В. Сивак под науч. ред. М. М. Юдкевич. М.: Издат. дом Высшей школы экономики, 2012.

4. Клюев А. К., Князев Е. А. Структурные преобразования в высшей школе России: проблемы и перспективы // Университетское управление: практика и анализ. 2008. № 5. С. 6–11.

5. Козлова О. Н. Устойчивый мир университета. М.: Знак, 2010.

6. Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. Академическая свобода и стандарты поведения // Вопросы экономики. 2007. № 6. С.80–93.

7. Средний класс в современной России: 10 лет спустя: аналитический доклад / под ред. М. К. Горшкова. М.: Ин-т социологии РАН, 2014 [Электронный ресурс]. URL: http://www.isras.ru/files/File/Doklad/Analit_doc_Sredny_klass/full.pdf.

8. Средняя зарплата учителей в Москве приблизилась к 70 тыс. рублей, сообщил мэр столицы [Электронный ресурс] // ИТАР-ТАСС, 29 авг. 2014. URL: <http://itar-tass.com/obschestvo/1407746>.

9. Фадеева И. М. Высшая школа в современном российском обществе. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2004.

10. Штомпка П. Социология социальных изменений / пер. с англ. под ред. В. А. Ядова. М.: Аспект Пресс, 1996.

